



УДК 378
ББК .74.58 У90

Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании

Материалы научно-практ. конф. (Минск, 14-15 ноября 2000 г.)
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. М. А. Гусаковского.
Мн.: ЗАО "ПроPILEI". 2001.- 360 с.

В сборник материалов включены тексты выступлений, материалы докладов и статьи участников научно-практической конференции "Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании" ("Учебное знание. Университет. Культура").

Содержание обсуждений затрагивает актуальные проблемы философии, теории, социологии, методологии высшего образования.

Сборник предназначен для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (с. 7-9)

Философия образования

Д.Робертс. Европейский университет: вопросы и дилеммы (с. 10-20)

О.В.Долженко. Образовательное знание на пороге третьего тысячелетия (с. 21-38)

Н.И.Латыш. Сущность и основные направления развития современного гуманитарного знания (с. 39-46)

Н.И.Левко. Мыследеятельностный и социально-педагогический подходы к реализации культуротворческой парадигмы (с. 47-59)

Т.Н.Буйко. Основания учебного знания в поликультурном контексте: поиски философии образования (с. 60-73)

Н.С.Семенов. Образование: нормативность и рациональность (с. 74-78)

В.Г.Бондарев. Общественное знание в обновлении образования: холистско-синергетический подход (с. 79-90)

С.А. Крупник. Сравнительный анализ гуманитарного и естественнонаучного знания в педагогике. Проблема подходности. (с. 91-95)

Н.Э.Бекус-Гончарова. Образование в контексте идентификационных процессов (субъект образования как следствие концептуальной рамки) (с. 96-103)

Н.Л.Евдокименко. Проблема иного в пространстве современного знания (с. 104-112)

А.А.Меликян. Этика воспитания и мораль образования (с. 113-118)

К.В.Лядская. Понятие образования в историческом и герменевтическом аспектах (с. 119-122)

Е.Ю.Смирнова. Знание и власть сквозь призму "дискурса" (с. 123-130)

Социология образования

С.В.Костюкевич. Университет и его роль в подготовке интеллектуалов: размышления о массовости и элитарности (с. 131-144)

В.Е.Лявшук. Университет на рынке образовательного знания: эволюция структуры и технологии (с. 145-156)

А.В.Харченко. Апология традиционных методов обучения в современной системе высшего образования (с. 157-161)

Педагогика. Культурология образования

- В.А.Тюрина.** Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе решения познавательных задач (с. 161-171)
В.И.Турковский. Педагогическое знание студентов университета как фактор становления личности педагога-исследователя (с. 171-177)
Е.И.Федоренко. Формирование выводных знаний и логических умений студентов (с. 177-186)
Т.И.Краснова. Формы знания - содержание образования - формы коммуникации (с. 187-194)
Л.А.Яценко. Традиция как способ конституирования авторитета в научном и социальном мышлении (с.195-198)
Е.Н.Артеменок. Влияние эстетизации образовательной среды на формирование структур субъективности студента (с. 199-207)
С.М.Остроумова. Образовательный минимум (с. 208-211)
Е.В.Терещенко. Конструирование учебного знания в системе непрерывного экологического образования (с. 212-217)

Образование в контексте естествознания

- А.Н.Исаченко.** Учебное и образовательное знание в информатике (с. 218-224)
А.Н.Братенникова, Е.И.Василевская. Воспитывающий смысл химических знаний (с. 225-232)
Г.А.Гачко, Н.М.Попко, Л.Н.Хуторская, А.В.Хуторской. Взаимосвязь знаний и умений в подготовке специалиста-физика (с. 233-243)
Н.В.Михайлова. Методологические проблемы теоретической математики: три философских аспекта (с. 243-154)

Технологии в образовании

- Л.Г.Титаренко.** Современные технологии в обучении социальным дисциплинам (с. 255-260)
А.П.Клищенко, В.И.Шупляк. Концепция структуры и содержания учебников и учебных пособий по астрономии в вузах (с. 261-265)
В.Н.Бибило. Концептуальные подходы в определении структуры современных учебников для студентов юридических высших учебных заведений (с. 266-268)
А.А.Гусак, Е.А.Бричикова. Образовательное знание и концепции современного учебника высшей математики (с. 269-274)
В.А.Лиопо, Н.В.Матецкий, А.В.Никитин. Современные образовательные технологии. Учебные компьютерные задания как элемент формирования образовательной среды. (с. 275-281)
В.В.Шлыков. Формула наглядности В.Г.Болтянского и концепция дополнительности в геометрическом образовании (с. 292-298)
Н.И.Миницкий. Историческое учебное знание: проблемы конструирования и представления (с. 292-298)
Н.Н.Кисель, И.А.Медведева. Информационные технологии в процессе формирования учебного знания в философии (с. 299-305)
Ю.Э.Краснов. Концепция "проектного университета" как ответ на ситуацию общецивилизационного кризиса и смены образовательной парадигмы (с. 305-325)
Т.С.Трофимчук, М.Н.Покатилова, Л.А.Раевская. Формирование учебных знаний в процессе непрерывной подготовки в системе "училище-техникум-вуз" (с. 325-332)
А.Д. Король. Технология развития мыслительной деятельности учащегося в учебном диалоге с использованием компьютера (с. 333-341)
А.Д.Криволап. Конструирование социальной реальности в процессе учебной коммуникации при использовании современных образовательных технологий (с. 342-347)
Н.П.Хвесеня. Взаимосвязь методов обучения с ролью знаний в экономическом развитии (с. 348-354)
Сведения об авторах (С. 355-358)

В.Е.Лявшук

Перенос понятий и знаковых средств из одной научной дисциплины в другие является одним из важнейших механизмов развития науки. Исходя из этого, попытка описания образовательного знания и его места в системе университета формальными средствами маркетинга представляется вполне допустимой.

До сих пор образовательное знание и университет обычно рассматривалось лишь с точки зрения таких фундаментальных дисциплин, как философия, социология, психология, педагогика и т.д. Маркетинг – прикладная научная дисциплина, а это означает, что она служит своего рода посредником между фундаментальными науками и практикой, переводя их абстрактные категории на уровень конкретного применения. В качестве научной дисциплины маркетинг изучает виды и способы человеческой деятельности, направленной на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена. Методология маркетинга как вида деятельности требует наличия непрерывной обратной связи между производителем продукта и его потребителем. Постоянное описание продукта и рынка (в маркетинге рынок – это совокупность существующих и потенциальных покупателей) позволяет совершенствовать технологию и оптимизировать производственные, финансовые и сбытовые стратегии.

С точки зрения маркетинга образовательное знание является нематериальным продуктом, который сначала производится, причем как отдельными людьми, так и организациями, а затем требует сбыта. Образовательное знание отлично от других видов знания (научного, мистического и т.д.) уже хотя бы тем, что они производятся по различным технологиям и обычно предлагаются разным сегментам потребителей.

К основным свойствам образовательного знания как продукта являются следующие:

- Неосвязаемость. Потребитель такого продукта после его потребления располагает лишь собственными субъективными представлениями.
- Невозможность существования отдельно от производителя.
- Нескладируемость и нетранспортабельность.
- Совпадение производства образовательного знания с его потреблением во временном и пространственном отношении. Потребитель может оценить полезность знания только после акта «производство-потребление» и заранее имеет только косвенную возможность для оценки ее качества.

Неизбежное зло при производстве образовательного знания, как при производстве любого нематериального продукта, - невозможность гарантировать постоянство качества. И борьба с этим злом лежит в основе всех образовательных технологий.

Наиболее успешными производителями образовательного знания в рамках европейской цивилизации являются учебные заведения университетского типа. Однако сегодня принято говорить о кризисе идеи университета и о поиске новых решений. Опираясь на тезис, что основной источник новизны при современном состоянии культуры – в новых точках зрения, новых интерпретациях известных истин [Гусаковский М.А. Университетское образование: перспективы развития //БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм: Материалы науч.-практ. Конф. (Минск, 10-12 декабря 1997 г.) – Мн.: Белгосуниверситет, 1997 – с. 41-48.], в данной работе предлагается взгляд на развитие университета как субъекта рынка образовательного знания.

Первая стадия цикла жизни - инновация

Исследования историков, изучающих массовое сознание, коллективные представления и образ мира

Исследования историков, изучающих массовое сознание, коллективные представления и образ мира, доминировавший в средневековом обществе, позволяют утверждать, что появление университетов стало производным глубоких изменений, происходивших на рубеже первого тысячелетия новой эры в ментальности европейцев. Это время ознаменовалось появлением первых глубоких трещин в стройной теоцентрической картине мира.

"Выйдя за рамки магической картины мира, - отмечает французский историк Жак Ле Гофф, один из представителей направления "Новая историческая наука", или, как его еще называют по другому, Школы "Анналов", - европейцы начали разработку нового ментального "оснащения". Ее осуществляли люди, которые сами по себе были "новы", те, кто преподавал в городских школах, становившихся университетами. Исходной точкой в формировании этой ментальной "оснастки" служил материальный предмет - книга. Ибо университетская книга и монастырская книга - существенно отличны друг от друга. Несмотря на свою значительную культурную роль, монастырская книга, в том числе и в своей духовной и интеллектуальной функции, играла, прежде всего, роль сокровища. В отличие от этого университетская книга была, прежде всего, инструментом познания". [[Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада: Пер. с фр. - М.: Издательская группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. - 376 с.](#)]

Здесь надо упомянуть, что технология обучения в школах того времени более походила на дрессировку, нежели на привычное нам обучение. Неправильное повторение за учителем необходимого к заучиванию материала влекло наказание розгой, правильное – поощрялось отсутствием наказания. Таким образом, количество учеников в школе (5-10 человек), также зависело и от физических сил учителя. [[Bruckner Aleksander. Dzieje kultury polskiej. Warszawa. Książka i wiedza Tom I. 1957 – 735 s.](#)] Подобная «кустарная» технология была успешной до тех пор, пока объем необходимых для успешного функционирования в социуме знаний был мал. Повышение требований к качеству образования потребовало появления качественно новой технологии.

Приведенное выше замечание Ле Гоффа хорошо характеризует сложившуюся в это время конъюнктуру. Есть потребность в знании, и есть само знание (оно заключено в книгах), но для широкого потребления необходим кто-то, кто его «воспримет», а затем, придав ему иную, более удобную для потребителя форму «преподаст» или «изложит».

Есть, по крайней мере, два довода, позволяющих трактовать возникновение университетов как типичную маркетинговую инновацию:

1. Университеты выросли из школ, которые первоначально были частным делом предпринимателя-профессора, который сам привлекал учеников и жил из обусловленного с ними гонорара. Оформившись организационно в корпорацию университеты или, как их называли *studium generale*, несмотря на то, чьим законодательным актом подтверждалось их право на существование, оставались для этой корпорации учащих и учащихся «собственностью, приносящей доход».

2. До создания Болонской школы права ученые юристы (считая себя преемниками классических римских юристов, которым было «свыше» предоставлено право «создавать право») произвольно выводили различные юридические положения, мотивируя их требованиями «справедливости». Из-за этого, даваемые ими знания часто необоснованные, и еще чаще несистематизированные, были малопригодны на практике, а посему являлись товаром пассивного спроса. Основатель же болонской школы юристов-гlossаторов Ирнерий (р. ок. 1055-60 – ум. до 1130) первым выделил римское право из общего курса риторики и первым стал его преподавать не в отрывках, а в полном объеме. Ирнерий составил сборник юридических казусов (задач) для студентов, изучающих право, а также систематическое руководство по римскому праву. Таким образом, «уникальное торговое предложение» школы Ирнерия состояло в преподавании систематизированных позитивных знаний с опорой на фиксированные, стандартизированные учебные пособия-тексты. [[Шульман М.М. О социокультурных функциях университетов \(исторический взгляд\)](#)]

Именно такая модель образовательного продукта постепенно вытеснила с рынка всех остальных конкурентов.

Внедрение и рост

В течение первых веков своего существования деятельность университетов можно характеризовать как совершенствование производства. В это время происходила отладка университетской технологии изготовления образовательного знания и его преподавания (сбыта). Здесь надо вспомнить, что миссией средневекового университета была отнюдь не генерация нового знания, а переработка уже имеющегося знания в образовательное и воспроизводство «образованных людей». «Образованных» в том смысле, в каком после определенной последовательности технологических операций сырье меняет свою форму и состояние и образуется продукт. Ибо с точки зрения законов формирования технологических систем университетская система в сфере нематериального производства аналогична цеховой системе в сфере материального производства. [[Кохно Н.П. Экономика технологического развития. – Мн.: ООО «Мисанта», 1998. – 163 с.](#)] По сути, несколько профессоров и магистров, объединялись в цех для совместного труда вблизи источника «сырья» (библиотек) и рынка – неслучайно университетские города всегда на перекрестке торговых путей, где рынок (т.е. совокупность покупателей) постоянно обновлялся.

вблизи источника «сырья» (библиотек) и рынка – неслучайно университетские города всегда на перекрестке торговых путей, где рынок (т.е. совокупность покупателей) постоянно обновлялся.

Технологический цикл производства образовательного знания включал в себя сначала *lectio*, от него переход к *questio*, а от *questio* к *disputatio*. Схоластический метод предполагал обобщение хорошо известной процедуры, которую раньше применяли главным образом при толковании Библии: *questiones* и *responsiones*, вопросы и ответы. То есть схоластика, прежде всего, занималась разработкой проблематики. Затем она предполагала спор, диспут, и здесь заслугой университетского сообщества явилась практика логического обоснования аргумента в противовес аргументированию ссылками на авторитеты. Наконец, за диспутом следовало заключение, которое делал магистр. Эта технология и стала затем тиражироваться.

К 1400 году в Европе функционировало уже 64 учебных заведения со статусом *studium generale*. [Rev Paulius Rabikauskas S.J. – *Foundation of the University of Vilnius. Addresses of the Rev Professor Paulius Rabikauskas on receiving the doctorates honoris causa in Cracow and Vilnius //Lithuania №4(13), 1994 – С. 23.*] Статус *studium generale* присваивался буллой папы римского и давал право человеку, получившему в данном учебном заведении ученую степень, "*facultas docendi ubique terrarum*" (преподавать везде). Из упомянутых выше 64 университетов 21 был основан самим папой, 33 получили буллу в момент основания, а 10 университетов, основанных светскими властями, впоследствии все равно ходатайствовали перед папой о «сертификации». О серьезности подхода к статусу университета говорит то обстоятельство, что для положительного решения о придании Виленскому коллегиуму прав *studium generale* необходимо было наличие у него гарантированных доходов для содержания 70 человек профессорско-преподавательского состава и обслуживающего персонала. [Там же. С. 21.] Таким был в 1558 году минимум ресурсов, необходимых для запуска на новом месте университетской технологии с гарантией качества продукта на выходе.

Насыщение и деградация

Технология была настолько успешной, что у *studium generale* появились «пиратские копии». Ими стали университеты, создаваемые в период Реформации монархами-протестантами на своих территориях. Перипетии основания Виленского и Тартуского университетов являются хорошей иллюстрацией борьбы конфессий и монархов за контроль над технологией. В результате в Вильне университет «образовывал» католиков, а в Тарту в аналогичных условиях победа осталась за протестантами. [Beauvois D. *Szkolnictwo Polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803-1832 / Fundacja Jana Pawła II – Rzym, Redakcja Wydawnictw KUL – Lublin., 1991. Tom I: Uniwersytet Wileński. – 383 s.*] Так университет осваивал новые рынки.

Но в это же время, несмотря на видимый успех, внутри университетов стали нарастать кризисные явления. Изобретение книгопечатания, позволило тиражировать образовательное знание, что усилило конкуренцию в университетской среде и сильно понизило норму прибыли каждого профессора. Мало того, информации, содержащейся в рукописных книгах, надолго не хватило. Чтение книги (*lectio*) профессором в условиях, когда она становилась доступной в книжной лавке каждому студенту, утрачивало смысл. Знаменитые университетские диспуты превратились в отрететированные пьесы, финал которых был известен. Национальные религии сильно пошатнули значение теологического факультета. Право также перестало быть всеобщим. Выпускники медицины, цитировавшие Авиценну, не находили применения. На полях битв, которыми изобиловала история Европы XVII-XVIII веков, нужны были практические хирурги.

На рынке нематериального продукта, которым являются знания, у университетов выросли конкуренты в лице придворных академий. В отличие от университетов они генерировали новое актуальное знание. Это знание рождалось в экспериментах и не носило выраженного образовательного характера. Такое знание ценилось при дворе, о чем косвенно свидетельствует его оценка, данная в конце шестнадцатого столетия Френсисом Бэконом (1561-1626) лордом-канцлером английского короля Якова I: «*Scientia et potentia humana in idem coincidunt*». («Знания и человеческое могущество тождественны», то есть благодаря знаниям человек мог достичь такого положения в обществе, которое нельзя было достигнуть иным способом).

Однако узость этого, пусть даже и премиального сегмента рынка требовала от ученых придворных академий постоянной диверсификации продукта – новых научных знаний в новых областях. С этим могли справиться только такие гиганты как, например, М. В. Ломоносов.

Полученное в экспериментах научное знание в несистематизированном, полном парадоксов и погрешностей виде, имело ограниченный спрос и проблема его сбыта становилась все более злободневной. Д'Аламбер и Дидро предприняли грандиозный коммерческий образовательный проект – издание энциклопедии. Прозорливый Ломоносов лоббировал открытие Московского университета как структуры альтернативной петровской Академии наук.

Ситуация повторялась: потребность в знании есть, есть и само знание, (оно рождается в экспериментах ученых), нужна структура, в рамках которой научное знание будет трансформироваться в образовательное с высоким коэффициентом полезного действия.

Ситуация повторялась: потребность в знании есть, есть и само знание, (оно рождается в экспериментах ученых), нужна структура, в рамках которой научное знание будет трансформироваться в образовательное с высоким коэффициентом полезного действия.

Университет в эпоху модернизма - ориентация на нужды государства

Новую образовательную структуру на базе классического университета реализовал Вильгельм фон Гумбольдт (1767-1835, в 1809-1810 годах Директор департамента по делам культуры и образования министерства внутренних дел в Берлине). Основанный Гумбольдтом Берлинский университет, который только с 1948 г. носит имя братьев Гумбольдт, словно в подтверждение правоты идей своего основателя до сегодняшнего дня насчитывает среди своих профессоров 29 лауреатов Нобелевской премии, которые также внесли большой вклад в экономическое развитие Пруссии и Германии. Учреждение университета было одним из предложенных Гумбольдтом способов выйти из кризиса, в который попала Пруссия в результате военных поражений в начале XIX века: "Пруссия должна с помощью духовных сил возместить то, что она утратила физически!" [[Г. Дуда. Введение к меморандуму Вильгельма фон Гумбольдта «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине»](#)]

В своем меморандуме «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине» Гумбольдт переопределил миссию университета, которая с тех пор в состоит в том, чтобы во имя успешного развития национального государства «объединить под своим руководством во внутреннем плане объективную науку с субъективным образованием, во внешнем плане законченное обучение в школе с начинающимся обучением в высшем научном заведении, или, вернее, осуществить переход от одного к другому». [[Вильгельм фон Гумбольдт. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине](#)]

Гумбольдтовская реформа была одновременно и гимназической реформой и предполагала введение экзаменов на аттестат зрелости и возникновение сословия гимназических преподавателей со стандартными требованиями к образовательной подготовке. Это стало важнейшим фактором, формирующим новый рынок для сбыта образовательного знания. Знание стало необходимым для продвижения по социальной лестнице, ибо между ростом ожидаемых доходов и ростом образования наглядно появилась прямая связь.

Следующий принципиальный момент реформ – совмещение роли преподавателя и исследователя в рамках «профессорско-доцентской» модели академически-свободного университета и принцип «соучастия» студентов в исследовательской работе. С точки зрения технологии образования это нововведение сильно сократило время вспомогательных операций следующей технологической цепочки: генерация научного знания исследователем – трансляция научного знания преподавателю – восприятие его преподавателем и превращение в рамках парадигмы в образовательное знание – трансляция «квантов» образовательного знания студенту – восприятие студентом.

Кроме того, что участие студентов в добыче научного знания служило непрерывному повышению качества образовательного знания, гумбольдтовский университет попутно открывал себе еще один сегмент рынка – подготовка «новобранцев» для традиционных или принципиально новых научных профессий. Это было новой функцией университета, для выполнения которой, как оказалось, иные научные институты малопригодны.

Через шестьдесят лет после реформ Гумбольдта германские войска заняли Париж. Французы искали ответ на вопрос: «Чему обязана униженная и бедная некогда Германия нынешним могуществом и славой?» Луи Пастер (1822-1895 г.) по этому поводу с горечью констатировал: «Франция забыла воздать должное науке. Она пеклась о многом – и о промышленности, и торговле, и о земледелии, гоняясь за прикладной стороной знаний. А в то же время наш соперник, всё отдавая на нужды науки, сумел перевести большую часть своего уважения и своих жертв на работы ума в наиболее возвышенной и свободной части, на прогресс наук во всем, что они имеют бескорыстного, так что имя Германии связано по какой-то ассоциации идей со словом «университеты»... Он понял, этот народ, что не существует прикладных наук, а только применения науки... Общественные же власти во Франции с давних пор не ведали этого закона соотношения между теоретической наукой и практической жизнью». [[Цит. по: Сперанский Н. Государство и наука // Alma mater. – 1991. – №6. – С. 88 – 94](#)]

Совершенствование образовательного продукта

Гумбольдтовская модель стала господствующей на рынке высококачественных образовательных знаний в течение последующих полутора столетий. Но, это не значит, что на этом рынке не появлялись другие предложения. Так на Британских островах свою модель университета осмыслил и стал реализовывать в рамках Католического университета в Дублине кардинал Джон Генри Ньюмен (1801 – 1890 гг.). Однако исключение Ньюменом науки из технологии образовательного процесса обусловило производство в стенах его вуза образовательного продукта, не имеющего сбыта, что в результате привело к прекращению деятельности самого университета. Это один из немногих, но зато ярких примеров, когда университеты в результате неправильно избранной руководством стратегии, разорялись и закрывались.

Вопросы совершенствования университетской технологии неоднократно занимали самые светлые умы XX столетия. Так швейцарские исследователи, опубликовав в начале 30-х годов работы Х. Ортена и Г. Бессета "Миссия

Вопросы совершенствования университетской технологии неоднократно занимали самые светлые умы XX столетия. Так широкую известность получила в начале 30-х годов работа Х. Ортеги-и-Гассета "Миссия университетов", где рассматривался вопрос оптимального соотношения между образовательной, научно-исследовательской и профессиональной компонентами в университете. Х. Ортега-и-Гассет решал этот вопрос не в пользу науки, но в отличие от Ньюмена, он не имел денег и влияния, чтобы попытаться подтвердить успешность своей модели на практике.

В защиту исследовательской компоненты университета выступил Карл Ясперс (1883-1969 г.), который опубликовал в 1949 г. написанную тремя годами ранее работу "Идея университета" (Die Idee der Universität). Это был результат раздумий философа о путях развития Европы (и Германии как ее составной части) после катастрофы второй мировой войны. Ясперс вновь вернулся к немецкой традиции университетского образования в том виде, как ее определил еще В. Гумбольдт. Согласно К. Ясперсу, "университет - это место, где, благодаря условиям, создаваемым государством и обществом культивируется самосознание эпохи. Люди приходят сюда с одной единственной целью - с целью поиска истины... Но так как истина открывается в результате систематического поиска, то и исследования являются первейшей задачей университета... Вторая задача университета связана с обучением, так как знание истины нужно передавать... восприятие истины предполагает интеллектуальную зрелость личности. Отсюда следует, что и обучение, и исследование нацелены на нечто большее, чем просто передача готовых фактов и умений. Их цель - формирование человека в целом... Задача университета тройственна - исследование, передача знаний (образование) и культура...". [Цит. по: Мишед Л. Идея университета // Вестник высшей школы. – 1991. - №9. – С. 85–90.]

Ориентация на потребителя – стратегия постмодернизма

Между тем в начале 60-х годов США, а затем и Западная Европа переступили в своем технологическом развитии тот порог, когда товаров ими производилось больше, чем все население могло даже не купить, а просто потратить. Так зарождалась эпоха постмодернизма. Это событие коснулось так же и университетов. Рынок образовательных продуктов оказался затоварен. То есть все желающие получить образование могли это сделать, и еще оставались места. Высшее образование не только перестало быть элитарным, но и перестало служить гарантией не просто высокого, но даже стабильного дохода. Период 1970 – 1980 годов в западноевропейском высшем образовании характеризовался отказом правительств финансировать высшее образование в соответствии с социальной потребностью в нем, трудностью с трудоустройством выпускников и т.д. В академической среде стали появляться новые темы исследований, такие как «университет и рынок», «качество и производительность в образовании», «менеджмент и стратегическое планирование».

В условиях кризиса начался в очередной раз поиск решений по оптимизации технологии и расширению рынка образовательных продуктов.

Первыми решениями стали структурные. Эти решения были концептуализированы в лекциях, прочитанных в Гарварде в 1963 году и опубликованных под названием "Назначение университета" ("The Uses of the University") бывшим президентом Калифорнийского университета Кларком Керром. Его модель получила название "мультиверситета". Наиболее точным переводом термина "мультиверситет" считается понятие "университетский комплекс". [Латыш Н.И. Светлая культурно-общественная сила // Высшая школа. - 1997 - № 4. – С. 23 – 27.] Отличие университетского комплекса от предыдущих одоминантных учебных заведений в том, что он превратился в сложную саморегулирующую совокупность относительно автономных систем с обучающей, исследовательской, проектной, коммерческой и другими составными частями, которая, тем не менее, предполагает наличие сильного координирующего центра, осуществляющего общеуниверситетский менеджмент. [Козулин А.В. БГУ как университетский комплекс // Техно Образ'97: Технологии непрерывного педагогического образования и творческого саморазвития учителя: Материалы I Республиканской научной конференции. – Гродно: ГрГУ, 1997. – С. 7 – 9.] В соответствии с этим изменилась вся организация деятельности университета. В университетском комплексе появился "изобилующий профессор". Он спустился из "башни из слоновой кости" к реальным проблемам сегодняшнего дня. Это обусловлено тем, что для удовлетворения собственных научных интересов современный ученый должен найти финансирование, а для этого он должен постоянно вращаться в среде грантодателей. Отсюда не только сочетание им традиционных видов деятельности (исследований и чтения лекций), но и занятость в промышленных и коммерческих фирмах, консультирование различных, в том числе и правительственных организаций, и т.д. и т.п.

Достижение нового знания и его предоставление студентам стало поощряться не только в "классических", но и прикладных областях. Исследования начали связываться в первую очередь с промышленными разработками, коммерческой деятельностью. Выполнение культурной и сервисной функций в социуме вывело университет за традиционные рамки "только вуза" и заставило его структурировать окружающую социально-экономическую среду в соответствии с потребностями своего развития. Университеты реально становятся градообразующими предприятиями.

Исчерпав территориальные резервы рынка, университеты стали расширять его возрастные границы, ибо лояльность потребителя к образовательному продукту конкретного университета должна воспитываться с детства и поддерживаться до старости. Причем это не сугубо западная тенденция. Сегодня возраст обучающихся в компьютерных классах Гродненского университета составляет от 7 до 60-ти лет. А в

обучающихся в компьютерных классах Гродненского университета составляет от 7 до 60-ти лет. А в европейских вузах лица после тридцати лет составляют четвертую часть студенческой аудитории.

С развитием информационных технологий борьба за рынки сбыта образовательного продукта перешагнула национальные границы и приобрела глобальный характер. При этом образовательный продукт дробится и «расфасовывается» удобными для потребителя порциями. Полный цикл производства образовательного продукта в виде освоения учебной специальности колеблется в пределах нескольких лет. За это время сама специальность может утратить актуальность. Поэтому университеты меняют подходы к изготовлению продукта. Конкурируя и объединяясь, они разбивают специальность на модули-курсы, которые потребитель может получить в разных вузах. Возникают новые междисциплинарные учебные программы и обучающие технологии. При этом образовательное знание часто меняет свою структуру: из линейно-организованного превращаясь в нелинейно-организованное. А появление огромной общедоступной нелинейно-организованной базы данных сети Интернет предъявляет новые требования к образовательному продукту и еще более обостряет конкуренцию.

Резюмировать вышесказанное можно было бы тезисом о том, что продолжение существования университета как субъекта рынка образовательных услуг будет всецело зависеть от удовлетворения им потребностей конкретных потребителей. А в контексте происходящего сегодня сдвига к эпохе постмодерна уже нет единого потребителя, а есть множество типов, действующих по совершенно разным, порой противоположным правилам в рамках одного уровня жизни. То есть массовый рынок замещается микрорынками и рыночными нишами. Поэтому университет должен будет перейти от массового производства к гибкому, а это потребует глубокого анализа каждой технологической операции при производстве образовательного знания и оценки ее стоимости. Сегодня деньги и образовательное знание становятся вновь также близки, как и во времена школы Ирнерия, а посему возвращение университета к модели рыночно-ориентированной корпорации неизбежно.
